



L'incipit dans l'interaction didactique : une approche sociolinguistique

Valentina Barbu

► To cite this version:

Valentina Barbu. L'incipit dans l'interaction didactique : une approche sociolinguistique. 2006. hal-00437065

HAL Id: hal-00437065

<https://hal.science/hal-00437065>

Preprint submitted on 28 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'INCIPIT¹ DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE: UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE

Master II « Linguistique française, théorique et appliquée », Faculté des Langues et Littératures Etrangères, Université de Bucarest, Roumanie

Problématique et méthodologie:

Tout commencement est un moment de confusion, d'indifférenciation où l'ordre ne peut pas émerger, situation qui se rencontre aussi dans toute interaction didactique. La question-thème qui sous-tend le présent travail est: "qu'est-ce qui se passe pour arriver d'un rassemblement d'enfants à un groupe-classe? »

Notre démarche repose sur des observations effectuées lors de nos stages pratiques dans l'enseignement français, sur une enquête par interview menée auprès des professeurs des écoles, et sur des savoirs d'expérience. En plus, des enregistrements vidéo des séances de français langue maternelle ont été réalisés dans diverses classes de l'enseignement primaire. Tout ce corpus a été analysé en fonction d'une grille d'analyse qui vise: *l'axe d'entrée* dans la leçon, *les marqueurs verbaux, paraverbaux et non verbaux*, *le rôle du professeur*, *les types d'incipit*, etc. Comme la pure production linguistique du sujet parlant est une abstraction, notre analyse questionne, en principal, deux domaines qui s'entrelacent dans cette situation de classe: la didactique et la sociolinguistique.

Quelques considérations préliminaires de nature didactique et sociolinguistique sur l'interaction en contexte scolaire:

Dans un premier temps, nous développerons une idée devenue déjà évidence: *dans la classe la communication est inégale*². Cette relation entre l'enseignant et les élèves est instaurée dès le début de l'interaction. Tout d'abord, une phrase simple comme « Ça y est, tout le monde s'installe! »³ est-elle un *ordre*, mais à l'acte illocutoire (selon les termes d'Austin⁴, ici « donner un ordre »), s'ajoute l'implicite « le professeur est en droit de parler de cette manière aux élèves » ainsi que le perlocutoire, « manifester ainsi sa supériorité ». Ensuite, les observations faites sur le terrain nous ont montrées que le professeur et sa classe n'échangent comme

¹ déf.: (mot latin, 3^e personne du singulier de l'indicatif présent de *incipere*, prendre en main, entreprendre, commencer, de *in-*, préfixe marquant le mouvement, et de *capere*, prendre, saisir; 1867, Littré, au sens 1 (pour un manuscrit, un ouvrage, 1873, Larousse); sens 2 – 3, 1962, Larousse) = 1. Terme qui désigne les premiers mots d'un manuscrit, d'un ouvrage. Faire une table des incipit. 2. Premiers mots d'un document ecclésiastique. 3. En musique, premiers mots ou premières phrases d'un ouvrage. (*Grand Larousse de la langue française en sept volumes*, tome troisième ES-INC, Librairie Larousse, Paris, 1972). Dans cet ouvrage, le terme est utilisé dans une acception *in extenso*, c'est-à-dire « tout début, tout commencement », ci-inclus, bien sûr, celui de l'interaction didactique.

² Frédéric François et alli², *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction didactique*, Delachaux et Niestle, Paris, 1990

³ Phrase extraite du corpus analysé.

⁴ Austin, J.L., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970 (1^{re} éd. *How to do things with words*, Oxford, 1962)

information que ce qui semble nécessaire pour la progression du cours, mais c'est le maître qui est le seul juge du degré d'explicitation pertinent. Ainsi un certain nombre de consignes ou de questions qui auraient pu apparaître, restent implicites. Enfin, Frédéric François et ses collaborateurs, qui ont analysé un corpus très important d'interactions didactiques en milieu scolaire, ont mis en évidence la position asymétrique des deux interlocuteurs: un maître qui détient le savoir et qui gère sa transmission à travers la conduite du dialogue et des élèves qui sont là pour apprendre et dont les réponses viennent se placer dans le discours lacunaire de l'enseignant.

Dans un deuxième temps, nous voulons mettre en évidence *le rôle du corps physique et de l'espace* dans l'interaction didactique.

Les recherches de Hourtoulle-Rollet⁵ ont montré que la relation éducative enseignant-enseigné est « théâtralisée »: l'espace relationnel s'avère être structuré d'office par le professeur mis en poste par l'institution, celui-ci occupant une position schématisée institutionnelle. L'estrade surélevée fait représentation et crée l'effet de scène; elle invite au rôle théâtral. Les élèves sont d'office spectateurs du fait de leur emplacement en sous-bassement et en face-à-face, occupé physiquement et représenté par la station assise, repliée, abaissée: en dessous du niveau moyen de l'œil. Ainsi, au niveau du corps physique y a-t-il un « clivage des cinq sens »⁶ et un surinvestissement au niveau des yeux et des oreilles⁷, de la vue et de l'écoute, ce qui fait que le corps n'est pas interpellé dans toute sa dimension sensorielle dans la relation à l'autre. En plus, le diaphragme à la hauteur du pupitre ferait frontière entre le haut et le bas du corps. Ce serait très bien si l'enseignant lors du processus éducatif faisait vivre ces deux moitiés du corps des élèves dans un rythme approprié.

Pour conclure cette première partie, nous rappellerons que le statut éducatif use donc de son pouvoir d'instituer des inégalités en télescopant les différences morphologiques naturelles pour organiser un statut d'impuissance chez les élèves en utilisant la représentation du positionnement corporel organisé comme une fatalité naturelle.

Aspects à dominante linguistique de l'interaction didactique dans l'incipit – quelques résultats de l'analyse:

Pour l'analyse des aspects linguistiques, nous avons utilisé comme support théorique en principal le modèle genevois de la conversation⁸, repris par Catherine Kerbrat-Orecchioni⁹ et complété avec quelques paramètres que nous présenterons par la suite. Il s'agit des **moyens verbaux, paraverbaux et non verbaux**.

⁵Hourtoulle-Rollet, F., *Le corps comme partenaire ou L'autre corps. En quoi et de quelles façons le « corps » participe-t-il et articule-t-il à la relation éducative*, tome 1, Editions Charles Antoni l'Originel, Paris, 2000

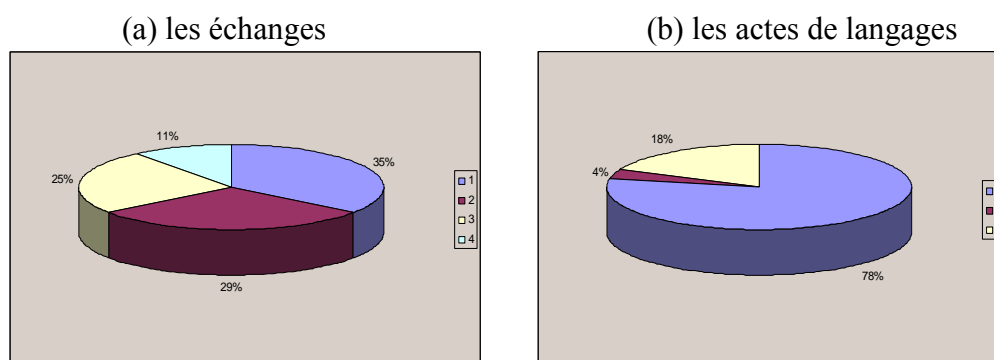
⁶ Poujade Renaud, *Le corps de l'élève dans la classe*, ESF, 1983

⁷ Un des professeurs observé utilise très souvent la phrase « *Les yeux et les oreilles!* »

⁸ Les actes de langage se combinent pour former des interventions, lesquelles se combinent pour former des échanges, lesquels se combinent pour former des séquences et des conversations.

⁹ *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, tome 1, Armand Colin / Masson, Paris, troisième édition, 2001

Dans un premier temps, nous rappellerons les **moyens verbaux**. Parmi ceux-ci, un rôle très important a été joué par les *échanges* et *les actes de langage*, qui ont été repartis de la manière suivante¹⁰:



Le premier diagramme nous montre que les échanges à une seule intervention (35 %) sont majoritaires dans l'*incipit* des interactions didactiques analysées, la position suivante étant occupée par les échanges à deux interventions (29 %), suivis par les échanges à trois interventions (25%) et enfin, les moins nombreux, les échanges à plusieurs interventions (11%). La prédominance des échanges à une intervention, qui d'ailleurs appartiennent exclusivement au professeur, montre le rôle d'*émetteur* de celui-ci, position montrée aussi par d'autres marqueurs que nous verrons par la suite.

Pour ce qui est des *actes de langage* rencontrés dans le discours des professeurs, 78% = actes d'*ordre*; 18 % = *opérations discursives*; 4% = *actes sociaux*¹¹. On voit facilement que les actes d'ordres sont majoritaires. Si on utilise la classification de Searle, la majorité des actes de langage fait partie de la classe des *directifs*¹², surtout des *ordres*. Ce qui varie c'est l'expression de ceux-ci parce que parfois la force illocutoire de ces actes de langage est « atténuée » comme dans l'exemple: « Vous mettez tous vos tabliers correctement... ». Très rarement, la première phrase est un *acte social* (ex. « Bonjour! Moi, je m'appelle Johanna »).

¹⁰ Ces pourcentages représentent les résultats de l'analyse d'un *incipit*. En effet, cette situation se retrouve dans toutes les analyses avec des écarts très peu significatifs.

¹¹ Comme notre analyse concerne le domaine didactique, nous avons choisi principalement comme support théorique la description faite par Martins-Baltar. « Actes de parole » in *Un Niveau Seuil*, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 1976. L'auteur distingue comme actes de langage deux classes d'*ordre* (au sens séquentiel du terme, les actes de la première catégorie (ordre I) sont des actes initiatifs, alors que ceux faisant partie de la deuxième catégorie (ordre II) sont des actes réactifs), une classe d'*actes sociaux* et une classe d'*opérations discursives*. Par souci de clarté, dans notre analyse nous avons choisi de mettre tous les actes d'ordre dans une même catégorie. Par ailleurs, nous voulons souligner que les actes d'ordre de Martins-Baltar ne se confondent pas avec les *ordres* de la classification de Searle que nous avons mentionné aussi dans cette analyse.

¹² Selon la classification de J.R. Searle, *Les actes de langage*, Le but illocutoire des directifs consiste « dans le fait qu'ils constituent des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur », *apud* Catherine Kerbart-Orecchioni, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, « Quand dire c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle, Nathan, 2001, Paris, p. 20

Etroitement lié aux échanges est *le système des tours de parole*. A la fin de l'analyse des enregistrements nous avons remarqué le fait que l'interaction didactique est spéciale par le fait qu'un des partenaires, à savoir le professeur, même s'il n'est pas extérieur à l'échange linguistique, est celui qui donne la parole et aussi celui qui monopolise la discussion. Nous voulons aussi mentionner les « ratés » du système des tours (les *interruptions* et les *chevauchements*), qui appartiennent en exclusivité aux élèves, mais qui sont très peu présents quand on a affaire à un professeur autoritaire. Peut-être serait-il intéressant de dire que les chevauchements sont apparus dans deux situations différentes: soit dans des moments d'enthousiasme ce qui a assuré la participation des élèves à l'interaction, soit dans des moments organisationnels, juste au début, moments très difficiles à gérer.

Dans un deuxième temps, il faut spécifier que les marqueurs verbaux ne peuvent pas « fonctionner » sans les **marqueurs paraverbaux**. Le ton, le rythme et le volume sont autant de possibilités pour gagner l'auditoire si on en use correctement. Ainsi, pour s'assurer l'attention des élèves lors des premiers contacts avec eux, faut-il avoir un ton calme et sûr, mais il ne doit pas être monocorde. Justement, les changements de ton attirent l'attention. Pour ce qui est du rythme, surtout pour mettre l'accent sur les idées importantes, il est recommandable d'accélérer le rythme et de le ralentir juste avant l'idée qu'on veut souligner. Enfin, le volume doit être suffisamment haut pour que le professeur soit entendu de tout le monde, mais pas très haut pour ne pas déranger l'auditoire. De ce point de vue, il faut rappeler les situations quand les professeurs montent la voix pour faire silence mais ils ne réussissent qu'à agresser les élèves. A cette occasion il serait aussi intéressant de noter que les silences ostentatoires, pas très longs, peuvent re-gagner l'attention des élèves mieux que tout autre moyen verbal, paraverbal ou non verbal.

Enfin, nous parlerons des **marqueurs non verbaux**, c'est-à-dire les « statiques »¹³ (*naturels*: morphotype, physionomie, stature, etc., *acquis*: rides, cicatrices, etc., ou *surajoutés*: vêtements, parures, maquillage, etc.), les « cinétiques lents » (attitudes, postures) et les « cinétiques rapides » (regards, mimiques, gestes), représentent une source très importante de capter l'attention des élèves en début du cours. Tout d'abord nous voulons souligner le fait que la *mimique* et la *gesticulation* ne doivent pas entrer en contradiction avec les dires. Dans le domaine de la mimique faciale, il faut éviter les rictus, surtout lors des premières minutes en la présence des élèves, car ceux-ci transmettent un état d'angoisse. Pour ce qui est de la gesticulation, nous avons observé qu'une gesticulation intense est plutôt perçue comme positive car elle fait le dialogue plus vivant. Par contre il faut faire attention aux gestes agressifs ou nerveux, comme: les mains sur les hanches, pointer du doigt un élève qui n'a pas été sage, jouer avec divers objets, claquer des doigts, etc. Ensuite, nous voulons souligner l'importance du *sourire* qui est l'élément qui peut aider à gagner la bienveillance du public car il transmet généralement l'idée de rapprochement et donne confiance aux élèves qui se sentent valorisés. Enfin, le *regard* est un facteur très important parce que c'est le premier moyen qui établie la liaison entre le locuteur et l'interlocuteur / les interlocuteurs. Le contact visuel permanent est essentiel pour une communication efficiente; il faut aussi balayer du regard tous les élèves. Pour créer l'illusion que chaque élève est « pris en compte » on peut regarder le public sous la forme de la lettre Z, tout en commençant du fond de la salle, la partie gauche, et

¹³ Terminaison empruntée à Catherine Kerbrat-Orecchioni, *op.cit*

finissant par la première place de la partie droite, de devant. Toujours par rapport au regard, nous voulons mentionner aussi quelques types de regards très importants pour l'existence de l'élève comme personne, non seulement comme élève. Ainsi, parle-t-on du « regard qui accueille », du « regard qui fait grandir », du « regard qui fait exister l'autre¹⁴ ».

Pour un critère de typologie d'*incipit*:

Suite aux savoirs empiriques et aux observations menées dans diverses classes de l'enseignement français, nous pouvons distinguer plusieurs types d'*incipit*¹⁵ qui varient en fonction du contexte scolaire, comme il s'ensuit:

- Chaque cours
- Chaque jour (ex. le matin pour les cycles 1, 2, 3)
- Chaque semaine (le lundi)
- Chaque reprise des cours (après les vacances)
- Chaque rentrée

A part ce paradigme il faut aussi mentionner que les schémas des *incipit* peuvent varier en fonction d'un autre critère, la fréquence des contacts avec une classe. Ainsi peut-on distinguer: contact non régulier¹⁶ vs contact régulier.

En guise de conclusion:

Dire que l'*incipit* de toute interaction en contexte scolaire est important, ce serait un truisme. C'est le moment clé, le moment d'accrochage dont dépend le déroulement ultérieur de la séance didactique comme nous avons pu le constater à la fin de l'analyse du corpus. Par la suite, nous exposerons succinctement les conclusions de l'analyse en fonction des quelques paramètres de la grille d'analyse que nous avons mentionnés juste au début de cette présentation.

Premièrement, nous avons pu constater que l'*entrée* préférée dans l'interaction didactique se fait par l'*axe didactique* (savoirs, outils et méthodes, objets d'apprentissage, situation et support pédagogique) et rarement par celui des *processus de communication*. Donc, en dépit des tendances actuelles vers une approche communicationnel, on ne peut pas encore parler de la primauté des relations enseignant-élèves face aux contenus à enseigner.

Deuxièmement, l'analyse des *marqueurs verbaux, paraverbaux et non verbaux* étaye l'idée que la salle de classe est comme un « marché linguistique »¹⁷, où sont mis en jeu des représentations et des rapports de force symboliques, où s'échangent des discours de « valeur inégale ». Nous avons pu observer concrètement des processus qui génèrent le silence, la paralysie ou la parcellarisation du langage des enfants. A travers tous ces moyens on décèle facilement le *système des places* dans l'interaction didactique. Ainsi, l'enseignant est-il toujours dans la position « haute » comme le

¹⁴ <http://www.formiris2.org/sitecoles/index.php?action=voirDoc&docID=1326&chaine>

¹⁵ Cette proposition de taxinomie représente aussi une piste à suivre dans la démarche commencée.

¹⁶ On peut aussi mentionner comme situation à part le *premier contact avec une classe*, souvent mentionné dans les interviews par les professeurs des écoles et présenté comme « moment d'angoisse et d'incertitude ».

¹⁷ Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980

montre les marqueurs analysés auparavant. Tout d’abord, un rôle très important parmi les **moyens verbaux**, a été joué par les échanges comportant une seule intervention, qui appartiennent presque exclusivement au professeur. Les *actes de langage* prédominants du côté de *l’enseignant* sont les *ordres I* d’après la classification de Martins-Baltar ou les *ordres* de la classe des *directifs* d’après celle de Searle. Par contre, du côté des *élèves*, les actes de langage majoritaires sont les *ordres II* (comme actes réactifs aux actes initiatifs des professeurs) ou les *opérations discursives*. Le système des *tours de parole* est dirigé par le professeur qui est aussi la personne qui monopolise la discussion. Ensuite, parmi les **moyens paraverbaux** caractéristiques du professeur, nous rappelons les variations de la voix, accompagnées des montées et des chutes de l’intensité articulatoire pour pointer certaines choses face aux discours plutôt monocordes des élèves. Finalement, nous rappellerons les **marqueurs non verbaux**. Ainsi, le positionnement même dans l’espace, presque toujours devant les élèves, à quelques exceptions près¹⁸, l’aménagement des meubles, en général sur trois colonnes, l’existence de l’estrade, la gesticulation intense, sont-ils autant d’arguments pour soutenir l’idée que la position du professeur dans la relation éducative est une position de domination.

A la fin, nous voudrions dire quelques mots sur l’éventuelle utilité de ce travail. Du côté de la linguistique, l’ouvrage apporte des informations par rapport aux échanges et aux actes de langage présents dans l’*incipit* d’une interaction didactique. Du côté de la didactique et de la formation des professeurs des écoles, les aspects positifs des *incipit* analysés peuvent servir comme point d’orientation aux professeurs désireux d’approfondir tous les aspects de leur travail.

Et il ne faut pas oublier que **le temps des premiers contacts peut se rejouer**. Si le temps fort des premiers contacts correspond majoritairement aux premières minutes d’un cours ou aux premières interventions dans la classe, rien n’est définitivement joué surtout avec un public jeune. Il est tout à fait possible de reprendre un départ qui a été mal engagé, de repartir sur de nouvelles bases au plan de la relation et du travail avec les élèves.

¹⁸ Nous avons vu que certains professeurs choisissent se placer parmi les élèves justement pour essayer de gommer la distance « traditionnelle » existante entre eux et les élèves.